

La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
i_rivas@uma.es

Resumen

Se habla de una de las perspectivas teóricas en las que actualmente se desenvuelve la orga-

adata, citation and similar papers at core.ac.uk

je un marc institucional precís i estructurat que condiciona i mediatitza l'actuació i els sistemes de pensament de les persones que actuen en l'esmentada institució. Sota aquests supòsits, el canvi educatiu només és possible plantejar-lo des del canvi institucional. Es presenten algunes vies de treball que desenvolupem des d'aquesta perspectiva.

Palabras clave: organización educativa, institución, individuo, cultura.

Resum

Es presenta una de les perspectives teòriques en què actualment es desenvolupa l'organització de l'escola i que la presenta des del punt de vista de la cultura que s'hi desenvolupa com a producte de les interaccions socials que hi tenen lloc. Constitueix un marc social precís i estructurat que condiciona i mediatitza l'actuació i els sistemes de pensament de les persones que actuen en l'esmentada institució. Sota aquests supòsits, el canvi educatiu només és possible plantejar-lo des del canvi institucional. Es presenten algunes vies de treball que desenvolupem des d'aquesta perspectiva.

Paraules clau: organització educativa, institució, individu, cultura.

Abstract

It is presented one of the theoretical perspectives in which currently the school management is working. This is explained in terms of the culture that is developed, as product of the social interactions that take place. It constitutes a precise and structured social framework that aims the performance and the thought systems of the persons that institutional change. Some work orientations that we are developing from this perspective are presented.

Key words: school management, institution, individual, culture.

Sumario

Presentación.	Bibliografía
Perspectiva cultural y educación	
La organización como cultura.	
Condiciones organizativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje	

Presentación. Perspectiva cultural y educación

La investigación educativa, en los últimos veinte años, ha ido reformulando sus paradigmas de una forma bastante radical, en pro de conseguir explicaciones más profundas de los sucesos y procesos que se desarrollan en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Los focos de las investigaciones desarrolladas en los mismos se han ido modificando en función de las exigencias propias de los diversos modelos utilizados. De esta forma, las características del profesor, los métodos de enseñanza, los procesos mediacionales de la dinámica de enseñanza-aprendizaje (tanto centrados en el profesor como en el alumno), las variables comunicativas del aula..., se han constituido en centros de interés sucesivos para el investigador.

Este proceso ha permitido a la teoría educativa ir alcanzando mayores cotas de comprensión de los fenómenos que trata, pero, indudablemente, ésta se ha restringido al centro de interés propio de cada enfoque. Es decir, se han ido alcanzando diferentes comprensiones parciales del hecho educativo, pero difícilmente se ha conseguido una comprensión global del proceso total. Y es difícil pensar que se vaya a conseguir esto por la suma de las anteriores.

Paralelamente a esta misma dinámica, la organización escolar, como disciplina académica, ha ido desarrollando sus propias pautas de investigación y sus propios marcos de comprensión de los fenómenos que le son propios, aunque bien es verdad que en la mayoría de los casos ha seguido un camino bien distinto al anterior y con difíciles puntos de encuentro. Demasiado pendiente, en unos casos, de los modelos importados de las teorías organizativas de la empresa (tremendamente distantes de la realidad escolar a la que pretendían servir), o en otros excesivamente pendientes de los aspectos más formales y legislativos de ésta, la organización escolar se ha movido dentro de los estrechos márgenes de los modelos funcionalistas, meramente descriptivos en la mayoría de los casos y con poca atención a la dinámica propia de la institución escolar; esto es, a su vida interna y su proyección social a través de los modos de socialización que genera.

Bien es verdad que algo ha empezado a cambiar en las referencias de las que se puede disponer hoy en día que están abriéndose a nuevas perspectivas de investigación y de comprensión, tanto desde el campo de la educación como del propiamente organizativo, que nos permiten aventurar nuevos vientos para esta disciplina. Esto se debe, entre otras razones, a la entrada dentro del pensamiento de las ciencias sociales en general y de la educación en particular de

disciplinas que aportan perspectivas globales, más integradoras, y que ofrecen una visión mucho más interpretativa, explicativa y crítica de la realidad.

La etnografía, con su dimensión cultural, las aportaciones de la teoría crítica desde la sociología, la psicología social y cultural, con su comprensión dinámica del conocimiento, etc., hacen su entrada en el pensamiento educativo y también en el organizativo, y nos permiten llegar a un mayor acercamiento en el estudio de los fenómenos educativos que nos preocupan.

No creo exagerar excesivamente al afirmar que la incorporación de estas disciplinas al pensamiento organizativo lo han devuelto al terreno educativo del que había salido. La institución escolar no se entiende sólo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse con una vida propia y compleja, con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propios de cada situación y de los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos de cada institución que generan modos de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados, con una historia propia, etc., todo lo cual supone desarrollar una comprensión de la dimensión educativa y educadora de la institución escolar, tal como Santos Guerra (1997, cfr. Santos Guerra, 2000) nos recuerda:

Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etc. nos forman o nos deforman aunque no existe en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantes cas en las que todo habla, en las que todo enseña. (p. 101)

En definitiva, la escuela como organización hay que contemplarla desde su propia funcionalidad en el marco social y, por tanto, desde los modos como ejerce su rol socializador. Por este motivo, la preocupación fundamental, a partir de estos puntos de vista, se desplaza hacia los significados propios de los elementos de la escuela, dentro de los marcos peculiares que se definen para cada situación. En definitiva, se pasa de preocuparse por la ordenación de los elementos en el sistema al significado de dicha ordenación y de los modos de actuar de cada componente.

De este modo, pues, la organización escolar es vista como un componente básico del proceso educativo y no sólo como un mero marco, sea éste del tipo que sea. Beltrán y San Martín (2000, 38-41) plantean, por ejemplo, cómo la organización escolar tiene como componente nuclear el propio currículo, de tal forma que éste necesita materializarse en un contexto propio donde realmente adquiere sentido.

La dificultad radica en que es difícil para la tradición académica de la organización escolar desprenderse de los modos de pensamiento propios del modelo funcionalista. Así, si bien no son pocos los autores que empiezan a hablar, por ejemplo, de la perspectiva cultural o política de la organización del centro escolar (González, 1994; Ball, 1989; Domínguez y Díez, 1996. Cfr. Lorenzo, 1995; Santos, 1997), no es difícil encontrarse con una utilización cuando menos parcial de las mismas. Así, la cultura organizativa, por ejemplo, no deja de ser, en

algunos casos, un mero referente más o menos estructurado, más o menos implicado en la realidad de los procesos, que acompaña a los procesos formales de la vida institucional de la escuela.

En definitiva, no se percibe la cultura organizativa como el eje configurador de lo que ocurre en la institución escolar. No se analiza el modelo de cultura que representa, los procesos y elementos propios de la misma, los patrones de actuación y comportamiento que determinan, etc. (Rivas, 1991 y 1992). Desde nuestro punto de vista, por tanto, se está haciendo un uso poco apropiado del concepto de cultura que tergiversa la realidad de la misma. Lo mismo que se podría decir de los términos *política*, *social*, etc.

Centrarse en la dimensión cultural y crítica de la escuela supone poner el énfasis en los significados y sus procesos sociales y políticos en que se construyen. Cultura que se estructura fundamentalmente como modos de vida y sistemas de pensamiento, las dos dimensiones que aportan significado a las acciones que tienen lugar. Como afirma A. Pérez (1998; cfr. Rivas, 1992):

Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (p. 16)

En síntesis, lo que nos interesa llevar a cabo en este trabajo es entender cómo la organización configura un tipo de cultura específico y determinado que supone las condiciones básicas para que se produzca el proceso socializador y educativo que tiene lugar en la escuela, de tal forma que los propios aprendizajes que se producen se entienden sólo a la luz de los patrones establecidos por esa cultura organizativa.

La organización como cultura. Condiciones organizativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje

El análisis que proponemos parte de la consideración de la escuela, del grupo de individuos que la componen, como un *grupo social*. Esto supone atender a las perspectivas anteriormente explicitadas desde las que se analiza el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones. A partir de este punto de vista, es posible configurar una comprensión del mismo que abarque tanto su vertiente didáctica como organizativa, de modo que se vaya perfilando el punto de encuentro que antes reclamábamos.

No podemos olvidar que la investigación didáctica y educativa en general ha estado centrada, y en esta medida mediatizada en sus supuestos más productivos, en los procesos psicológicos que acontecen en el hecho educativo. Con esto, las condiciones propias del marco en que dichos procesos tenían lugar no eran especialmente relevantes. Este punto de vista llevaba, por otro lado, a considerar la organización del mismo como un problema meramente práctico, normativo o, en el mejor de los casos, administrativo.

La aproximación que exponemos plantea una dimensión distinta que ayuda a comprender y explicar estos procesos de forma más global. Lo más relevante es el análisis de la dinámica propia de la institución educativa (en el nivel que sea) como marco organizativo adecuado para el desarrollo de sus finalidades y con un contenido propio de socialización de los sujetos que de ella participan. En definitiva, se trata de analizar cómo este marco supone unas condiciones propias para el aprendizaje que debe tener lugar (sea éste el que fuere), determinando su contenido, su orientación y sus características básicas.

De cualquier modo, es un supuesto básico que el aprendizaje no es un proceso del individuo aislado, sino que acontece fundamentalmente en el seno de un grupo, de una comunidad de aprendizaje, como producto de la participación del individuo en los procesos sociales y culturales que se desarrollan en dicho colectivo (Vigotsky, 1973). La educación, desde esta perspectiva, es una forma de vivir y participar de una cultura determinada. Como afirma Bruner (1997), «la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella» (p. 31). La experiencia educativa, por tanto, supone una experiencia cultural que lleva a establecer la primera condición para el aprendizaje.

Así, observada la escuela desde esta perspectiva, se considera que goza de todas las características propias de un grupo social en cuanto a los procesos de formación del mismo, comunicación, creación de normas, rituales, valores comunes, formas de pensamiento, conflicto de intereses, etc. Este modo de organización del colectivo humano que la compone es identificado como la *cultura propia del mismo*. Esto es, afirmamos que *el grupo social que se constituye en el centro escolar configura su propia cultura, genuina e identificable para ese grupo* (Shipman, 1973; Apple, 1982; Stenhouse, 1984; etc.). Admitido esto y teniendo en cuenta la dimensión social del aprendizaje, pensamos que es innegable la mediatización que supone esta cultura respecto a los procesos educativos (enseñanza-aprendizaje) y socializadores que se desarrollan en la misma.

Intentaremos explicar más detenidamente estas afirmaciones. Desde las ideas de Vigotsky, actualizadas por la psicología cultural (Cole, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1991; Wertsch, 1991) y tomando las aportaciones de la investigación antropológica y transcultural, se pone de manifiesto la idea de que, en esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona son considerados como el resultado de la *interacción* constante que mantiene con un *medio ambiente culturalmente organizado*. La interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento.

Este planteamiento, que en principio se puede decir que es ampliamente aceptado dentro de la línea de pensamiento actual, tiene unas consecuencias explicativas que a menudo no son tenidas en cuenta. Frecuentemente, en nuestro ámbito educativo, y sobre todo en el de la psicología de la educación y del aprendizaje, es utilizado exclusivamente como una declaración de principios o, incluso, nos atreveríamos a decir, como un axioma que no es necesario expli-

car; un marco que utilizamos para justificar otros procesos pero en el que no se entra, generalmente, en su conocimiento ni en su explicación.

Es más, como afirman Doise y MacKie (1981, cfr. Cole, 1981, 1984, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1991), el medio es utilizado como *condición* para el aprendizaje y el conocimiento, como *contenido* del mismo. Desde esta perspectiva, el punto de partida y el origen del conocimiento es la propia configuración cognitiva del sujeto, cuando en realidad, cuando nos enfrentamos al problema del aprendizaje lo hacemos a un *fenómeno social*; esto es, este conocimiento se genera en la propia estructura del medio social y en el tipo de interacciones que en él se establecen. El conocimiento, antes de ser individual, es social.

Admitir esta óptica significa aceptar que el desarrollo psicológico del individuo depende sustancialmente de la cultura propia a la que pertenece y que los patrones y modos de aprendizaje son los propios de esta cultura (Levine y White, 1987). Por tanto, si conocemos sus características propias, sus modos de funcionar, sus procesos, etc., estaremos en mejores condiciones de explicar, conocer y orientar estos procesos de aprendizaje de los sujetos. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta a qué nos referimos cuando hablamos de cultura y los distintos niveles en que puede concretarse.

Generalmente, cuando hablamos de cultura estamos refiriéndonos a una estructura común a todos los miembros de una sociedad en su conjunto; a unos patrones amplios de convivencia de este colectivo humano. Fundamentalmente, nos estamos refiriendo a una abstracción de los comportamientos y formas de pensamiento que experimentan cada uno de los miembros de esta sociedad. Pero esta cultura, en definitiva, se manifiesta a través de las instituciones que componen la sociedad, y éstas concretan los diferentes modos de expresarse. Es precisamente en estas instituciones donde realmente tiene lugar la experiencia cultural de cada sujeto. De tal modo que podemos afirmar que un individuo se socializa, aprende a vivir en la sociedad a la que pertenece, en la medida que participa de los distintos grupos e instituciones sociales que la conforman, de la cultura que le es propia.

De este modo, cabe pensar que cualquier grupo humano mínimamente constituido (dotado de una intencionalidad común, podríamos decir) desarrolla sus propias formas culturales, que, en definitiva, vienen a ser pautas organizativas básicas que permiten la supervivencia del mismo. O, si se quiere, que supone la forma peculiar de dicho colectivo de responder ante las demandas que le plantea su propia condición intencional, de regular sus relaciones y la información, de establecer los modos de actuación adecuados y los esquemas de pensamiento con los que comprender y comunicarse acerca de la misma.

Estas pautas organizativas normalmente se desarrollan de forma inconsciente, pero son respetadas y acatadas por todos los miembros del grupo; no obstante forma parte de su propio esquema de actuación y conforma lo que Van Gennep (1960) define como «*communitas*»; esto es, lo esencial del grupo en lo que todos son capaces de identificarse y de configurar su pertenencia al mismo, al igual que su propia existencia. Tomando la concepción que nos ofrece Orozco (1983), cultura es la totalidad de maneras como un grupo de per-

sonas resuelve sus problemas básicos en un momento dado del tiempo. El concepto, de este modo, adquiere un valor mucho más concreto, práctico y vital que las numerosas concepciones formalistas que intentan dar a la cultura exclusivamente un estatus «metasociológico».

Retomando el planteamiento de la psicología cultural a la que anteriormente hicimos referencia y teniendo en cuenta el desarrollo del niño desde su nacimiento (y aún antes), nos encontramos como esta «sociedad culturalmente organizada» es redefinida y reinterpretada por el marco más próximo e inmediato al propio niño. Aún gozando de las características comunes a este nivel macrocultural, la familia, o el grupo social en cuyo seno inicia el niño su andadura, desarrolla sus propias pautas culturales. De este modo, el niño se introduce en este marco cultural amplio mediatizado por el desarrollo propio que del mismo ha hecho su grupo social inmediato.

Normalmente, el otro gran agente de socialización que va a tener el niño en sus primeros años, con gran trascendencia futura, es la escuela. Y dejamos conscientemente a un lado el grupo de pares de la infancia y las relaciones inmediatas de vecindad, cuyas características están en proceso de cambio profundo y que la organización social actual, pensamos, tiende a desvanecer en gran medida, adelantando, incluso, el periodo de escolarización del niño. Esta escuela es vista claramente como un grupo con una clara definición, una intencionalidad y una función social manifiesta para cualquiera de los enfoques desde los que es estudiada (Tyler, 1991; Santos, 1997; Gairín, 1996). De una forma más explícita, más oculta, más evidente o más soterrada, este grupo humano define unas formas de comportamiento y unas formas de respuesta a sus necesidades de grupo, producto de numerosos factores.

De este modo entendida, la escuela forma parte de esos grupos sociales a través de los cuales los sujetos aprenden a formar parte de la sociedad, mediatizando el acceso y la introducción del niño en las pautas macroculturales que le son propias; y aunque no sea nada más que en términos cuantitativos, uno de los más trascendentales para la mayoría de los sujetos. Esto es así no sólo, como básicamente ha sido tratado el problema, por el desarrollo curricular que se produce en la misma o por los patrones más o menos explícitos que desarrolla el profesor, sino por el propio modelo cultural que tiene lugar en la misma como grupo social que constituye. La escuela es una institución resultado de un proceso sociohistórico de construcción, que representa la concreción de un determinado conjunto de intereses y de la supremacía de ciertos colectivos sociales (Viñao, 1997: 19; Cantero y Celman, 2001).

En esta perspectiva merece la pena resaltar este último trabajo citado de Cantero y Celman en el que se analiza precisamente cómo las escuelas en escenarios sociales más desfavorecidos suponen contextos de exclusión para los sujetos que viven en ellos, en cuanto que las diferencias que representan no tienen cabida en el marco escolar. Textualmente afirman que «las reformas educativas oficiales han actuado como si la población escolar fuera un conjunto homogéneo y como si el fracaso de más de un tercio de ella no mereciera cambios estructurales específicos» (p. 13).

El aprendizaje del niño, su asimilación de la visión del mundo, de las relaciones sociales, la configuración de los procesos psicológicos superiores, sufre la intermediación de este grupo social al que pertenece, entre otras cosas porque ésta es la primera cultura que debe aprender y la que le posibilita acceder a otros niveles culturales. Situación que en parte ha sido definida como «currículo oculto», pero que pensamos que va más allá, en la medida en que no es exclusivamente el reflejo de un modelo social y cultural aceptado e impuesto desde variables externas, sino producido y generado por la propia vida social que en el aula se desarrolla (Willis, 1986).

Cabe objetar, sin duda ninguna, que esta vida social que se genera en la escuela es, asimismo, el reflejo de los patrones culturales «oficiales» y que el colectivo escolar lo único que hace es recrear los mismos. A nuestro parecer, el hecho mismo de esta recreación supone ya unas características propias que lo diferencian de otras recreaciones y, por tanto, está creando una «impronta» especial, genuina y, en cierto modo, identificable. Por otro lado, y siguiendo al último autor citado, los patrones culturales de la sociedad no se reproducen en cada situación, sino que se da una auténtica «producción cultural» como síntesis del conjunto de factores que intervienen en el centro, lo cual establece modos propios para cada escuela, aunque todas puedan estar dentro de este marco más general, si bien el marco en que se «produce» esta nueva cultura responde a los procesos sociales e históricos mencionados.

De un modo y otro, aceptando o matizando esta posible objeción, lo importante, en nuestra opinión, es saber cómo se produce, cómo se vive y cómo se recrea esta cultura, reflejada o genuina. No en un nivel intelectualizado, en cuanto a conocimientos asumidos por los niños, por los alumnos, sino en el nivel de la experiencia cotidiana, que suponemos más profundo y permanente. Al sujeto no sólo se le transmiten estas pautas, sino que las vive; y no sólo lo hace en sus relaciones con el profesor, sino que las recrea en su interacción con el grupo o en su experiencia misma como colectivo.

Ahora bien, para entender esta cultura es necesario conocer la naturaleza y las características del grupo que la desarrolla. En nuestra opinión, este entendimiento pasa necesariamente por el conocer y explicitar los fines de este grupo. No obstante, se define el hecho educativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, como una situación intencional. Algunos de estos fines, como la socialización, la introducción del niño en los valores, las normas y los patrones de la cultura de una sociedad, ya han sido, al menos, insinuados anteriormente.

En este sentido, hay que tener en cuenta que, en esta situación escolar, se pueden identificar, al menos, tres tipos de finalidades que claramente convergen en este lugar común. Por un lado, los que la escuela, en cuanto institución social, pone en juego. La escolarización del niño es una exigencia de la sociedad en su estado actual, con unas finalidades claras de transmisión y perpetuación cultural. Finalidades éstas producto de varias fuentes que convergen en dicha institución (Rivas, 1991). Puramente sociales unas, particulares de la familia de cada uno de los alumnos y como institución misma otras, y finalidades propias de la institución educativa en el sentido que anteriormente se indicó.

Por otro lado, en cuanto responsable de la acción educativa concreta y encargado de poner en marcha los procesos por los que los alumnos deben convertirse en participantes activos de la cultura de la sociedad, el profesor tiene también sus propios fines. Éstos son fruto, por un lado, de las exigencias curriculares (y en este sentido copartícipe de los fines sociales), pero fruto también de su propia personalidad, de su forma de entender la educación, la sociedad, la relación con los alumnos, etc., así como de la cultura profesional en la que vive.

Y por último, los propios alumnos, en cuanto sujetos con conciencia propia e inmersos en el propio proceso activamente, también poseen sus propios fines e intereses, su propia forma de entender su actuación en la situación escolar. Y éstos actúan siempre de una forma u otra; sean éstos consentidos o no consentidos.

Todos estos fines, evidentemente, entran en interacción y todos ellos afectan a la forma en que se desarrolla y se produce la cultura escolar. Se puede decir que, en cierto modo, estos tres focos de atención —sociedad, profesor y alumno— han sido investigados como entes independientes y por separado. Como mucho se ha atendido a algún tipo de interacción que afecta a alguna diada en concreto. Desde la perspectiva que estamos tratando, la cultura del aula se enfoca como síntesis de la acción de estos componentes, buscando una perspectiva unitaria y sistémica capaz de afrontar los procesos globales de las situaciones educativas. Son estas finalidades, estos objetivos considerados a tres niveles, los que van a afectar a la mayoría de los elementos de la relación educativa: currículo, relaciones profesor-alumnos, etc. (Shipman, 1973, 35 y s.).

Este conjunto de fines, que constituye a su vez un conjunto de intereses determinado que pugnan por hacerse hegemónicos dentro del contexto político escolar, pueden estar en consonancia en algunos momentos, y entonces cooperar conjuntamente en un clima armónico. Aunque lo más frecuente es que estos diferentes fines y los intereses que representan entren en conflicto, lo cual deviene en una búsqueda del poder como estrategia para hacerlos prevalecer sobre los demás. Por esta razón, la cultura que caracteriza la escuela no representa una globalidad homogénea y armónica, sino la vida social en todas sus dimensiones y con toda su variedad de niveles de participación, estrategias de actuación, modelos diferentes, etc.

Ya que estos intereses diversos son los que determinan en gran medida la cultura que se desarrolla, no solamente es importante dilucidar cuáles son en cada uno de los factores mencionados, sino también, y de forma quizás más importante, cómo son vistos en cada uno de ellos. Esto es, no solamente conocer cuáles son, por ejemplo, los fines del colectivo de alumnos en su conjunto y en particular, sino cómo cada uno de ellos vive, experimenta, piensa estos fines, los suyos propios y los de los demás estamentos. Qué piensa acerca de su propia cultura y su papel en la misma. Esto es importante en pro de conocer cuáles son las motivaciones principales de la vida que se desarrolla en la escuela y cómo afecta a la conformación de su dinámica cultural. Como ya decíamos, esta cultura es la primera que el sujeto debe aprender para poder acceder a otros niveles; y cómo viven los sujetos ésta es fundamental para comprender

su actuación en la misma, así como la forma en que resuelven los conflictos entre estos conjuntos de intereses que coexisten en el centro escolar.

En definitiva, ya con ánimo de concluir, el aprendizaje escolar, desde esta perspectiva, no es el resultado sólo de una peculiar estructura curricular, sino fundamentalmente el producto de las condiciones de producción del mismo. Es decir, es el resultado de la peculiar estructuración social y cultural de la escuela, y el modo en que ésta expresa y manifiesta el resultado del conflicto social en torno al conocimiento, la socialización, los intereses de diverso tipo, etc. Del mismo modo que la peculiar actuación individual de cada uno de los sujetos que viven y participan en la misma debe entenderse dentro de este marco de actuación que supone la cultura escolar y sus diferentes manifestaciones: la cultura profesional de los docentes, la cultura infantil y juvenil y su modo de interpretar y entender la escuela, la cultura social que se traduce en pautas específicas en la vida escolar, etc.

Esto supone un análisis distinto de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela desde una perspectiva crítica. Lo cual significa que si queremos comprender realmente en qué consiste la experiencia escolar de los alumnos y profesores, cuáles son sus pautas de socialización y su contenido, debemos intentar comprender la configuración profunda de la escuela, los modos en que su organización y su estructura representan un esquema preestablecido, que, lejos de ser aséptico y neutral, responde a un determinado consenso social y político, donde entran en juego intereses de diversa índole, de tal modo que el auténtico resultado de la escuela, su «producto», no es la cantidad de conocimiento adquirido o el mayor o menor dominio de un currículo establecido, sino fundamentalmente unos modelos de comportamiento, unos modos de respuesta social definidos, un modo de entender y comprender la realidad social... En definitiva, un determinado modelo de socialización fruto de la experiencia social que cada sujeto vive en la misma, por lo tanto sometido también a las condiciones establecidas por las culturas previas de los participantes. Y esto, nos guste más o menos, es perfectamente claro para el sistema productivo, que tiene en la escuela el mejor proceso de selección y de conformación de la mejor ideología social. (El «interés» que estamos viviendo por las humanidades, por ejemplo, no lo es tanto por la adquisición de un conocimiento particular, sino por la expresión de un modelo social específico.)

Bibliografía

- APPLE, Michael (1982). *Education and Power*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BALL, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BELTRÁN, F.; SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CANTERO, G.; CELMAN, S. (coord.) (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.
- COLE, Michael (1981). *Society, Mind and Development* (CHIP Report 106). San Diego: Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California.

- COLE, Michael (1984). «La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente», *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- DOISE, W.; MACKIE, D. (1981). «On the Social Nature of Cognition». En: FORGAS, J. P. *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. Londres: Academic Press, 53-83.
- DOMÍNGUEZ, G.; Díez, E. (1996). «La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación». En: GAIRÍN, J. (coord.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- GAIRÍN, J. (1996). «Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques». En: GAIRÍN, J. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- GENNEP, A. Van (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, M. T. (1994). «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar». En: ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T., *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- LEVINE, R. A.; WHITE, M. I. (1987). *El hecho humano: Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor/MEC.
- LORENZO, M. (1995). *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Pedagógicas.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- OROZCO, C. (1983). *Culture: Responsibility in Teaching*. Paper presented at the Annual Conference of the Rocky Mountain Educational Research Association. 14th, Tucson, AZ, 2-5 de noviembre.
- PÉREZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RIVAS, J. I. (1991). «El aula como unidad de socialización: Los rituales de aprendizaje», *Educación y Sociedad*, 7, 73-90.
- RIVAS, J. I. (1992). *Cultura y organización del aula: Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SHIPMAN, M. D. (1973). *Sociología escolar*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar: Perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- VIGOTSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VIÑAO, A. (1997). «Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: Tradiciones y cambios». En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona / Horsori.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WILLIS, Paul (1986). «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.